

Edeltrud Freitag-Becker / Mechtild Grohs-Schulz / Heidi Neumann-Wirsig (Hg.)



Lehrsupervision im Fokus

V&R



Edeltrud Freitag-Becker/Mechtild Grohs-Schulz/
Heidi Neumann-Wirsig (Hg.)

Lehrsupervision im Fokus

Mit einem Vorwort von Paul Fortmeier

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 7 Abbildungen und 9 Tabellen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-40567-4

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

Umschlagabbildung: INFINITY/Fotolia

© 2017, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen / Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Inhalt

Vorwort von Paul Fortmeier	9
Vorwort der Herausgeberinnen	13

Teil I Lehrsupervision – ein besonderer Lernort

Heidi Neumann-Wirsig

Von der Unmöglichkeit zu lehren und dem Ermöglichen von Lernen – Lehrsupervision aus konstruktivistischer Sicht	21
--	----

Angela Gotthardt-Lorenz und Kornelia Steinhardt

Lehrsupervision heute: eine Sozialisationsinstanz im Umbruch	31
--	----

Rolf Haubl

Ausbildungssupervision: Im Spannungsfeld zwischen individueller Rollenfindung und Qualitätssicherung	44
---	----

Carla van Kaldenkerken

Die besondere Konstellation von Triaden im Ausbildungssystem	57
--	----

Mechtild Grohs-Schulz und Klaus Obermeyer

Vertrauen und Konflikt – Gedanken zur Triade in der Supervisorenausbildung	70
---	----

Jürgen Wessel

Eine unvollständige Liste wiederkehrender Themen in der Lehrsupervision – eine Selbstbeobachtung	83
---	----

Teil II Konzeptionelle Zugänge

- Jutta Borck, Karlheinz Kramer und Ulrike Kreyszig*
Systemische Supervision lehren und lernen – durch Supervision.
Lehrsupervision am Supervisionszentrum Berlin 99
- Louis van Kessel und Wolfgang Dinger*
Lehrsupervision in Entwicklung – ein Projekt von »Supervision und TZI e. V.« 109
- Susanne Holzbauer*
Lehrsupervision in der Gruppe – das Potenzial der Gruppendynamik
für die Fallbearbeitung 122
- Edeltrud Freitag-Becker*
Unsicherheit zulassen – Lehrsupervision als vielseitiger Möglichkeitsraum ... 134
- Heinrich Fallner und Elke Vowinkel*
Lehrsupervision mit Gestalt und System 148
- Kersti Weiß*
Über-Blicke gewinnen in komplexen Wirklichkeiten:
Psychodrama, Soziodrama und Soziometrie als Konzepte
des Lehrens, Lernens und Begreifens in der Lehrsupervision 161

Teil III Formen von Lehrsupervision

- Wilfried Lauinger*
Lehrsupervision im dyadischen Setting: Wert-Schätzung
in Zeiten der Inflation 175
- Sascha Kuhlmann*
Das Spiel der Kontexte 187
- Annemarie Bauer und Marlies W. Fröse*
Habitus- und feldsensible Rollenübernahme in der Gruppenlehrsupervision 201
- Thomas Hegemann*
Live- und Video-Lehrsupervision 214
- Robert Erlinghagen und Jessica Koch*
»Grau is' alle Theorie – entscheidend is' auf'm Platz«:
Die Coaching-Zone als Testspielort 223

Barbara Baumann

Qualität braucht beides, Lehrsupervision und Mentoring: Eine notwendige Differenzierung im Kontext der Supervision(sausbildung) 235

Teil IV Organisationale Aspekte

Brigitte Geißler-Piltz und Monika Klinkhammer

Lehrsupervision an Hochschulen: Die Supervisionsweiterbildung an der Alice Salomon Hochschule Berlin 249

Hans Karl Krey

Konsultation von Lehrsupervision – ein Konzept der Beobachtung zweiter Ordnung 273

Teil V Kompetenz- und Professionsentwicklung

Astrid Hassler

Kompetent ausbilden und lehren – ein Kunsthandwerk der Beratung 287

Birgit Ramon

Supervision lehren lernen – ein Qualifizierungskonzept zur Lehrsupervision 296

Wolfgang Knopf

Woran kann eine erfolgreiche Lehrsupervision erkannt werden – was sollten Supervisoren/Coaches am Ende ihrer Ausbildung zeigen können? 309

Beate Fietze und Edeltrud Freitag-Becker

Schärfung eines professionellen Anspruchs oder romantische Reminiszenzen an den supervisorischen Ursprung – zur Bedeutung der Lehrsupervision . . . 322

Die Autorinnen und Autoren 336

Vorwort von Paul Fortmeier

Im Jahr 2003 fand eine öffentliche Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) für Lehrsupervisorinnen und Lehrsupervisoren unter dem Titel »Verpflichtet zur Verantwortung« statt. Ahnten die Autorinnen oder Autoren dieses Titels damals schon, dass es nötig werden könnte, Verantwortung einzufordern und dies mit dem Begriff der »Verpflichtung« appellativ zu verschärfen?

Diese Tagung war jedenfalls die letzte zum Thema Lehrsupervision, die von der DGSv veranstaltet wurde. Seither ist es in der verbandlichen Diskussion merkwürdig still geworden um dieses Thema.

Einige Anbietende von Weiterbildungsmaßnahmen zur Supervisorin, zum Supervisor bzw. Coach führen zwar regelmäßig Lehrsupervisionskonferenzen durch. Sie dienen der Begleitung laufender Maßnahmen, durchaus auch der Konzeptentwicklung von Weiterbildung und Lehrsupervision und dem fachlichen Diskurs über grundsätzliche Fragen im Kontext der Lehrsupervision. Und einige wenige Weiterbildungsanbieter laden institutsübergreifend, auch international, zu interessanten Lehrsupervisionstagungen ein.

Manche Anbieter jedoch scheinen sich mit Lehrsupervision oder Konzepten von Lehrsupervision wenig bis gar nicht zu beschäftigen, mindestens aber nachlässig mit dem Instrument Lehrsupervision in der curricularen Einbindung, Kontraktierung und operativen Umsetzung umzugehen. Auch Fragen, wozu Lehrsupervision denn überhaupt nötig sei, kamen schon auf. Ernst zu nehmende fachliche Argumente gegen das Konzept Lehrsupervision wären vielleicht spannend, werden aber bisher nicht genannt. Dies alles fällt in Gesprächen von Gutachtern der DGSv, die in Zertifizierungs- oder Anerkennungsverfahren tätig sind, auf und wird gelegentlich deutlich in Gesprächen mit Lehrsupervisorinnen oder auch Teilnehmenden von Maßnahmen, die sich in bestimmten Qualifizierungskontexten bewegen.

Die Diversität der Szene ist beachtlich: Während die meisten Weiterbildungsanbieter engagiert bewährte Konzepte anwenden, innovative Ideen

entwickeln, neue Kooperationen eingehen und versuchen, sich fachlich auf der Höhe der Zeit halten, gibt es bei einigen wenigen offensichtlich eine gewisse Orientierungslosigkeit über Konzepte, Kompetenzen und Qualität.

In der verbandlichen Arbeit an Lehrsupervisionskonzepten und der Diskussion darüber wurde der Satz von der »Lehrsupervision als Herzstück« der Qualifizierung geprägt. Trotz dieser Betonung ihrer Bedeutung findet aktuell keine breite, institutsübergreifende, professionsentwickelnde Debatte über die Aufgabe und Rolle von Lehrsupervision im Rahmen der Qualifizierung statt.

Der breite fachliche Diskurs auf der Plattform der DGSv endete etwa zu dem Zeitpunkt, als der Verband nach vielen, auch konflikthafter Diskussionen entschied, als Verband keinen Titel »Lehrsupervisor/in DGSv« zu vergeben. Die Funktion der Lehrsupervisorin oder des Lehrsupervisors wurde als Funktion auf Zeit und nicht als dauerhaft und berufsähnlich verstanden. Die »Ernennung« von Lehrsupervisoren sollte den Qualifizierungsträgern vorbehalten sein. Dies war auch eine Konzession an die Weiterbildungsanbietenden und markierte das Ende einer jahrelangen Machtauswechslung zwischen den Weiterbildenden und ihren Absolventinnen und Absolventen, also zwischen den juristischen und den persönlichen Mitgliedern der DGSv.

Mit dem Zugeständnis an die Weiterbildungsanbieter als letztem Akt in einer langen Kette unterschiedlicher Auseinandersetzungen war zwar der Streit beendet, der fachliche Diskurs in der Community aber ebenfalls. Schade, denn die Auseinandersetzungen waren zwar anstrengend, aber auch produktiv gewesen!

Zwar gab es zunächst noch anspruchsvolle Standards für Lehrsupervisoren und -supervisorinnen, die Kompetenz und Qualität sichern sollten, und diese wurden auch durch die DGSv kontrolliert. Gleiches galt für die Standards für die Leitenden von Weiterbildungen, die es ebenfalls gab. Die gegebenen Freiheiten wurden faktisch durch ein erhöhtes Maß an Kontrolle der Weiterbildungsanbieter durch die DGSv bezahlt.

Mittlerweile sind die Standards für Lehrsupervisorinnen nicht mehr in Kraft, auch nicht die für die Weiterbildner. Der verbandliche Diskurs ruht. An die Leerstelle ist nichts Adäquates getreten.

»Erbsenzählerische« Kontrolle will keiner mehr, die alten Konflikte auch nicht. Beides erscheint weder den handelnden Personen angemessen, noch ihren Rollen, noch den Institutionen, die sie vertreten, noch der Profession. Gefragt sind heute: Bewusstsein für die eigene Verantwortung – für die Teilnehmenden, für Konzepte, fachliche und methodisch-didaktische Qualität, für die Profession und ihre Entwicklung. Gefragt sind weiterhin gegenseitiger Respekt und die Entscheidung, sich auf kollegialer und fachlicher Augenhöhe zu begegnen.

Wenn unter diesen Bedingungen ein breiter fachlicher Diskurs wieder aufleben würde, wäre das sehr erfreulich und nützlich für die Professionsentwicklung. In diesem Diskurs sollte über Lernarrangements gesprochen werden, die konzeptionell modellbildend sind und musterhaft analog zur eigenen Beratungstätigkeit der Qualifizierungskandidaten: Arrangements, die eine Balance zwischen Freiheit und Verbindlichkeit ermöglichen und persönliche Entwicklung mit den organisatorisch-institutionellen Anforderungen in einer Qualifizierung in Einklang bringen – ähnliche Anforderungen, wie sie analog häufig in Beratungsprozessen zu bewältigen sind.

Diesem Buch ist zu wünschen, dass es zu einem Wiederaufleben des Diskurses über Konzepte von Lehrsupervision beiträgt und insgesamt zur Bereicherung des Diskurses über die Weiterbildung zur Supervisorin, zum Supervisor bzw. Coach.

Vorwort der Herausgeberinnen

Der Kontext des Buches

Die Idee, sich mit dem Themenspektrum Lehrsupervision zu befassen, entstand im Rahmen eines angeregten Fachgespräches. Vitalisierend und inspirierend empfanden wir es – trotz unserer unterschiedlichen konzeptionellen Beheimatung – zu grundlegenden Fragen der Bedeutung der Lehrsupervision, den sich abzeichnenden Veränderungserfordernissen und dem starken Interesse an der Professionsentwicklung der Supervision zu diskutieren.

Wir blicken auf viele Jahre als Lehrsupervisorinnen in unterschiedlichen Instituten und einem damit verbundenen reichen Erfahrungsschatz. In der Rolle der Ausbildungsleiterin und -verantwortlichen arbeiten wir seit Jahrzehnten erfolgreich in unseren Instituten, entwickeln die Konzepte weiter und stehen im ständigen kollegialen Austausch mit den Dozenten sowie Lehrsupervisorinnen und -supervisoren. Mechtild Grohs-Schulz und Edeltrud Freitag-Becker sind als Gutachterinnen für Aus- und Weiterbildungen bei der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. tätig und führen Fachgespräche während der Zertifizierung von Aus- und Weiterbildungen. Unsere Mehrperspektivität liefert Eindrücke, Erkenntnisse, Erfahrungen ganz unterschiedlicher Art und bewirkt ständige Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Themenspektrum der Aus- und Weiterbildung in Supervision. In den Gesprächen mit Kollegen und Kolleginnen tauchen in diesen Zusammenhängen auch Fragen nach einem Konzept oder unterschiedlichen Konzepten von Lehrsupervision, nach der Rolle von Lehrsupervision im Rahmen der Supervisionsweiterbildungen, nach Perspektiven der Weiterentwicklung, der Qualifizierung von Lehrsupervisoren und der Qualitätserfassung bzw. -sicherung auf.

Lehrsupervision ist eine Form von Ausbildungssupervision und verbindlicher Bestandteil innerhalb der Weiterbildungen in Supervision, die nach den Standards der Deutschen Gesellschaft für Supervision durchgeführt werden. Gegenstand der Lehrsupervision sind die sogenannten Lernsupervisionen, die

die Teilnehmer/-innen von Supervisionsweiterbildungen selbst durchführen. Das Besondere an Lehrsupervisionen besteht darin, dass Gegenstand und Mittel Supervision ist. Darüber hinaus verbindet sich in der Lehrsupervision mit der Supervision die Lehre von Supervision. Deshalb müssen Lehrsupervisoren beides können: supervidieren und lehren.

Unsere Beobachtungen

Wir beobachten den Rückgang der öffentlichen Diskussion zum Thema Lehrsupervision sowohl im Berufsverband selbst als auch zwischen den Instituten und dem Berufsverband. Innerhalb der Institute und Hochschulen wissen oder vermuten wir die interne Diskussion, die aber kaum im öffentlichen Raum Beachtung und Wiederhall findet.

Über viele Jahre galt die Lehrsupervision als der zweite, gleichgewichtige Lernort innerhalb der Supervisionsausbildungen. Während die Ausbildungsseminare die inhaltliche Aneignung, die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und ihren Auswirkungen auf das professionelle Handeln gewährleisten und das Probehandeln ermöglichen, stellt die Lehrsupervision die Verknüpfung von Wissen und Können mit der erlebten Praxis sicher. Der Lehrsupervision obliegt in entscheidendem Maße die Entwicklung der eigenen professionellen Rolle als Supervisorin und Supervisor.

Aus diesen Beobachtungen entstanden bei uns Fragen: Wozu ist die Lehrsupervision in den letzten Jahren an den Diskussionsrand geraten? Wo ist der etablierte öffentliche Raum zur fachlichen Auseinandersetzung um die Bedeutung von Lehrsupervision? Wer hält das Thema lebendig und wer sichert die Qualitätsentwicklung von Lehrsupervision? Wie hat sich die Kooperation zwischen Lehrsupervisoren und Instituten entwickelt? Wie sieht die Gestaltung des Dreiecksverhältnisses Institut, Lehrsupervisoren, Ausbildungskandidaten zurzeit aus, und wie wird dieses besondere Verhältnis gelebt und für die Ausbildung genutzt? Welche Auswirkungen zeichnen sich durch eine aus dem Fokus geratene Lehrsupervision auf die Ausbildungskonzepte und die professionelle Entwicklung der Ausbildungskandidaten möglicherweise ab?

Gleichzeitig erleben wir auch Kollegen und Kolleginnen, die in ihrem Engagement für das Thema Lehrsupervision nicht nachlassen. Vereinzelt wird sogar der Ruf nach einer Auseinandersetzung und wissenschaftlicher Erforschung des Segmentes Lehrsupervision an die professionelle Community gerichtet (siehe: Supervision und TZI e. V., Prof. Dr. Hilarion Petzold). Leider bleibt dieser Ruf bisher eher wenig beantwortet.

Buchveröffentlichungen zum Thema Lehrsupervision liegen zum größten Teil lange zurück (Boettcher u. Leuschner, 1989; Eckardt, Richter u. Schulte, 1997). Erst 2011 erscheint das Buch von Astrid Hassler »Ausbildungssupervision und Lehrsupervision« (Hassler, 2011). Dieser Tatbestand löst weitere Fragen bei uns aus: Hat sich Lehrsupervision seitdem nicht verändert? Sind die alten Konzepte noch relevant und inwieweit? Kann es sein, dass Lehrsupervision keine Entwicklung genommen hat? Das scheint uns kaum vorstellbar. Welchen Sinn macht es, dass Lehrsupervision so unbeschrieben bleibt? Ist Lehrsupervision so selbstverständlich geworden? Hat Lehrsupervision an Bedeutung verloren? Wer gab und gibt Lehrsupervision heute im Ausbildungskontext Bedeutung?

Die gesellschaftlichen und arbeitsweltlichen Veränderungen veranlassen Institute und Hochschulen, ihre Konzepte für die Supervisions- und Coachingweiterbildungen anzupassen und auf die Herausforderungen zu reagieren, um marktfähig zu bleiben. Doch inwieweit geschieht diese Anpassungsleistung auch für den sogenannten zweiten Lernort, die Lehrsupervision?

Wenn Lehrsupervision noch die herausgehobene Bedeutung als zweiter Lernort hat und haben soll, müssten Weiterentwicklungen auch im Bereich Lehrsupervision zu beobachten sein. Oder hat die Lehrsupervision innerhalb der Weiterbildungen fast lautlos ihre Stellung als zweiter Lernort eingebüßt? Diese Fragen beschäftigen uns in unseren verschiedenen Rollen, und darauf suchen wir Antworten.

Neben den arbeitsweltbezogenen Herausforderungen sind es die Professionalisierungsdebatten, die auffallen und denen sich die Ausbildungsinstitute stellen müssen. Ausbildungsprogramme werden konzeptionell, didaktisch und methodisch kritisch beleuchtet, Theoriekonzepte werden angefragt und Lehr-/Lernkonzepte müssen schon aufgrund aktueller Forschung überdacht werden. Ausbildungsverantwortliche und Veranstalter müssen dazu – nicht nur – gegenüber der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. bei den Zertifizierungsprozessen und die Hochschulen gegenüber den Akkreditierungsgesellschaften Rechenschaft ablegen. Auch Ausbildungskandidatinnen und -kandidaten zeigen sich selbstbewusster, neugieriger und anspruchsvoller als noch vor Jahren.

Der Bildungsmarkt fordert die Professionsentwicklung und die Kompetenzorientierung ein. Als Dienstleistung muss Beratung Aussagen zu ihrem Selbstverständnis, zu »guter« Beratung und der Wirkung von Beratung machen. Das Nationale Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, die Deutsche Gesellschaft für Beratung, die Beratungswissenschaften oder die Verbraucherzentrale seien hier als Vertreter dieser Bemühungen benannt.

Unsere Intention

Aus unseren verschiedenen Rollen heraus und als überzeugte Supervisorinnen haben wir Interesse an der Professionsentwicklung von Supervision und möchten über unser Alltagshandeln hinaus einen aktiven Beitrag dazu leisten. Dazu gehört für uns auch ein Blick auf die Stellung und Aufgabe von Lehrsupervision, auf die Beiträge aller Beteiligten und auf die Dramaturgie, die im Zusammenwirken von Ausbildungsinstitution, Lehrsupervisorinnen und Ausbildungsteilnehmern entsteht.

Uns interessiert, wie Institute und Lehrsupervisoren ihre Kooperation gestalten und welche Themen sie zurzeit diskutieren. Ob und inwieweit sich Lehrsupervision von Konzept zu Konzept unterscheidet, ist eine weitere Frage für uns. Und nicht zuletzt wollen wir den Stellenwert von Lehrsupervision in den Blick nehmen.

Über Konzeptgrenzen einzelner Weiterbildungsanbieter hinweg möchten wir den Diskurs neu entfachen und wollen den europäischen Blick mit hinzunehmen, da auch die Ausbildung zur Supervisorin und zum Supervisor nicht mehr ohne diesen Zusammenhang gedacht werden kann (siehe z. B. das Treffen der Lehrsupervisoren in Bregenz 2015, in Trägerschaft der nationalen Berufsverbände D, A, CH, I).

Wir möchten den Berufsverband gern in die Pflicht nehmen, das Thema Lehrsupervision innerhalb der verbandlichen Gremien und »außerhalb«, im Diskurs mit anderen bildungspolitischen Playern, wieder in Gang zu setzen, Veröffentlichungen zu fördern und Forschungsprojekte zu initiieren. Wir sehen es als eine Aufgabe des Verbandes, das Thema lebendig und im Fokus zu halten. Die Bereitschaft des Vorstandes und der Geschäftsführung, diese Aufgabe aktiv zu betreiben, zeigt sich unter anderem auch in der Unterstützung dieses Buchprojektes.

Den Lehrsupervisionskolleginnen und Ausbildungsverantwortlichen möchten wir Mut machen, die Herausforderungen aufzunehmen, verstärkt den mündlichen und schriftlichen Diskurs miteinander zu gestalten, aktiv einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung der Ausbildungen zu leisten und sich an der Professionalisierungsentwicklung von Supervision zu beteiligen. Weil Supervisoren Meister der Reflexion sind, möchten wir über die Reflexionen in diesem Buch zu weiteren Reflexionen einladen.

Supervision ist und bleibt Reflexion. Deshalb ist es uns wichtig, die Reflexionen über Lehrsupervision und ihre Einbindung in den Ausbildungskontext zu betreiben. Wir möchten das Gespräch über Erfahrungen, Kooperationen, die Qualität von Lehrsupervision und Lehrsupervisoren, über Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten anregen.

In unserer Zusammenarbeit als Herausgeberinnen gelingt es uns, trotz unter-

schiedlicher Konzepte wertschätzend, konstruktiv und Unterschiede akzeptierend zu kooperieren. Dabei sind uns unsere Erfahrungen in Vernetzung und gemeinsamem Denken, unsere Neugier und Interesse an den jeweils anderen und ihren Gedanken von großem Wert. Diese persönliche Erfahrung bestärkte uns in der Idee zu diesem Sammelband.

Wir verstehen ihn als Beitrag, der Lehrsupervisorinnen, Ausbildungsleitungen, Ausbildungskandidaten, Vorstand und Geschäftsführung der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. und Verantwortliche in den europäischen Berufsverbänden anregen will, den fachlichen Diskurs in einer breiten, umfassenden thematischen Spannweite zu führen.

Wir haben Kolleginnen und Kollegen eingeladen, aus ihrer jeweiligen spezifischen Sicht einen Beitrag zum Thema Lehrsupervision zu schreiben. In der Auswahl der Kolleginnen und Kollegen wollen wir unterschiedliche Konzepte und die unterschiedlichen Perspektiven als Lehrsupervisoren und Ausbildungsleitungen berücksichtigen.

Während wir, die Herausgeberinnen, für die Konzeptvielfalt in diesem Buch stehen, verantworten die jeweiligen Autorinnen und Autoren ihre Beiträge inhaltlich selbst.

Das Kaleidoskop der Buchbeiträge gibt Einblicke in grundsätzliche Aspekte, konzeptionelle Zugänge und Formen von Lehrsupervision, organisationale Aspekte sowie Überlegungen zur Kompetenz- und Professionsentwicklung von Lehrsupervision. Entsprechend haben wir das Buch untergliedert. Der erste Teil greift das Thema Lehrsupervision als besonderen Lernort auf. Dabei fällt das Schlaglicht auf ein konstruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen, die Bedeutung von Vertrauen und Konflikt innerhalb der triadischen Konstellation Lehrsupervision und der Lehrsupervision als Sozialisationsinstanz. Ausbildungssupervision und ihre Besonderheit, die Triade als grundsätzlich anspruchsvolles System und eine Liste wiederkehrender Themen in der Lehrsupervision bereichern das Spektrum.

Der zweite Teil spannt den Bogen über einen weiten Bereich unterschiedlicher konzeptioneller Zugänge, die jeweils auf den Theorien, Paradigmen und Selbstverständnissen der ausbildenden Institute basieren.

Im dritten Teil finden sich Beiträge, die die unterschiedlichen Formen von Lehrsupervision in den Fokus nehmen. Besonders vielfältig wird dabei die Gestaltung von Gruppenlehrsupervision beschrieben.

Unter der Überschrift »Organisationale Aspekte« wird im vierten Teil einmal die Lehrsupervision an der Hochschule thematisiert und zum anderen eine besondere Form der Zusammenarbeit von Lehrsupervisoren und Ausbildungsinstitut beleuchtet.

Da uns Kompetenz- und Professionsentwicklung wichtig sind, haben wir im fünften Teil Beiträge zu den Themen Kompetent ausbilden, Qualifizierung zur Lehrsupervision und einen Beitrag aus professionssoziologischer Sicht sowie den Blick ins europäische Ausland gern aufgenommen.

Wir bedanken uns herzlich bei den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge, ihr Engagement und die Zeit, die sie in unsere gemeinsame Sache investiert haben. Kolleginnen und Kollegen sagen wir Dank für den Gedankenaustausch und die vielfältigen, auch kritischen Ideen. Frau Kaiser hat freundlicherweise für uns den ersten Korrekturdurchgang übernommen. Herzlicher Dank gilt dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. und der Geschäftsführung unter Paul Fortmeier und Sofia Bengel. Sie haben unser Vorhaben von Anfang an konstruktiv unterstützt und den Verlagsweg geebnet.

Wir wissen, dass wir den Verlagsmitarbeiterinnen mit unseren Wünschen manches zugemutet haben. Hier bedanken wir uns für die gute Zusammenarbeit, die Geduld und das Verständnis.

Edeltrud Freitag-Becker, Mechtild Grohs-Schulz und Heidi Neumann-Wirsig

Literatur

- Boetcher, W., Leuschner, G. (Hrsg.) (1989). Lehrsupervision. Beiträge zur Konzeptionsentwicklung. Aachen: Kersting.
- Eckhardt, U., Richter, K., Schulte, H. (Hrsg.) (1997). System Lehrsupervision. Aachen: Kersting.
- Hassler, A. (2011). Ausbildungssupervision und Lehrsupervision. Ein Leitfaden fürs Lehren und Lernen. Bern: Haupt.

Teil I

Lehrsupervision – ein besonderer Lernort

Heidi Neumann-Wirsig

Von der Unmöglichkeit zu lehren und dem Ermöglichen von Lernen – Lehrsupervision aus konstruktivistischer Sicht

About the impossibility of teaching and the enabling of learning – supervision-on-supervision from a constructivist perspective

The concept of supervision-on-supervision pairs two basically impossible ventures: supervising and teaching. The process of the construction of realities and its importance to learning and teaching is used to outline how learning is an autonomous process carried out by the learner. This process can neither be steered nor observed from the outside. The process of supervision-on-supervision is characterised by this dilemma. By (re-)shaping the context of supervision-on-supervision through meta-communication and by the consistent application of second-order observation in practice, this dilemma can be overcome.

Zusammenfassung

In der Lehrsupervision verbinden sich zwei grundsätzlich unmögliche Unterfangen: Supervidieren und Lehren. Am Prozess der Wirklichkeitskonstruktion und seiner Bedeutung für Lernen und Lehren wird erklärt, dass Lernen ein autonomer Vorgang beim Lernenden darstellt, der von außen weder gesteuert noch beobachtet werden kann. Das Dilemma, das sich in der Lehrsupervision zeigt, lässt sich über die Gestaltung des Lehrsupervisionskontextes, mithilfe von Metakommunikation sowie die konsequente Anwendung der Beobachtung zweiter Ordnung in der Praxis überwinden.

In der Lehrsupervision verbinden sich zwei (auf den ersten Blick) unterschiedliche Tätigkeiten: supervidieren, also beraten, und lehren. Beim Supervidieren soll jemand zum Nachdenken über sich selbst angeregt, beim Lehren Wissen vermittelt werden. Bei genauerem Hinsehen und aus konstruktivistischer Sicht haben beide Tätigkeiten, supervidieren und lehren, Gemeinsamkeiten. Gemeinsam sind ihnen z. B. die Reflexionsanteile und die eigentliche Unmöglichkeit des Vorhabens.

Wo sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu sehen? Welche Bedeutung hat konstruktivistisches Denken überhaupt für die Lehrsupervision? Was sind die Grundaussagen des Konstruktivismus, wie wir Menschen unsere eigene Wirklichkeit erfinden? Was heißt das für Lehren und Lernen und wie kann vor diesem Hintergrund ein konstruktivistisch-systemisches Verständnis von Lehrsupervision aussehen? Diesen Fragen möchte ich nachgehen.

Dabei nehme ich vor allem den Teil von Lehrsupervision in den Blick, der sich von Supervision unterscheidet – das Lehren. Den supervisorischen Teil möchte ich dort streifen, wo ich Ähnlichkeiten oder Übereinstimmendes entdecke.

Zunächst skizziere ich einige konstruktivistische Grundgedanken, beschreibe dann ihre Bedeutung für Lernen und Lehren und beziehe diese theoretischen Überlegungen schließlich auf Lehrsupervision.

Konstruktion von Wirklichkeit

Im systemisch-konstruktivistischen Kontext mit seinen theoretischen Implikationen wird davon ausgegangen, dass Menschen ihre individuellen Weltbilder in einem permanenten Prozess der Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt und ihrer psychischen Innenwelt erschaffen. Die Außenwelt bildet sich nicht im Gehirn ab. Sondern, das Gehirn erzeugt autonom ein eigenes inneres Weltbild. Diese Konstruktionen sind unbewusste Prozesse, die Erfahrungen zueinander in Beziehung setzen und ordnen. Dabei ist es keineswegs beliebig, welche Wirklichkeit konstruiert wird. Aufgenommen und verarbeitet wird, was an die innere Struktur anschließt und passt oder passend gemacht werden kann. Der Konstruktivismus verabschiedet sich insofern von einer objektiven Wahrheit und setzt an deren Stelle die Viabilität, die Passung. Die Hirnforschung belegt in eindrucksvoller Weise diese Aussagen des Konstruktivismus.

Die Sprache spielt bei der Konstruktion von Wirklichkeit eine zentrale Rolle und zwar in mehrfacher Hinsicht: Wenn jemand spricht, erzeugt er zunächst Schalldruckwellen, die an das Innenohr und dann in das Gehirn des Hörers gelangen. Dort können sie nur »entschlüsselt« werden, wenn der Hörer über eine Art Vorwissen, ein Bedeutungssystem verfügt, das den Schallwellen Bedeutung verleiht. Als Beispiel sei das Hören einer fremden Sprache, derer man nicht kundig ist, genannt. Die Laute kann der Hörer hören, ihre Bedeutung aber nur verstehen, wenn er über Muster der Bedeutungsgebung verfügt.

Ein weiterer Bedeutungsaspekt von Sprache besteht darin, dass sie als Mittel der Kommunikation Zugang zu innerpsychischen Prozessen anderer Personen schafft, die von außen nicht zugänglich sind. Im Kommunikationsprozess wird über Sprache die Illusion des Verstehens erzeugt. Der Normalfall zwischenmenschlicher Kommunikation ist allerdings das Missverstehen, weil Worten individuelle und durchaus unterschiedliche Bedeutungen unterlegt sind. Wird dies nicht beachtet, haben die Beteiligten den Eindruck, dass sie vom Gleichen sprechen, obwohl sie sehr unterschiedliche Vorstellungen, Gefühle, Definitionen

mit dem Gesagten verbinden. Menschen bleiben »Gefangene« ihrer Wirklichkeitskonstruktionen. Sie können nicht in die Köpfe und Herzen der anderen schauen. Sie entwickeln Vorstellungen, Bilder, Ideen vom anderen. Alles, was kommuniziert wird, ist Ausdruck der Wirklichkeitskonstruktion des Sprechers, oder wie es im Konstruktivismus heißt, des Beobachters.

Der Prozess der Wirklichkeitskonstruktion hat drei Aspekte, die zirkulär verbunden und abhängig voneinander sind: Jemand beobachtet ein Phänomen, erklärt es sich und bewertet es in seiner Bedeutung. Bereits bei der Beobachtung findet ein Auswahlprozess statt. Etwas Bestimmtes wird wahrgenommen, anderes ausgeblendet, bleibt unerkannt, wird übersehen, vergessen, verleugnet – wie auch immer. Die Auswahl, welche Phänomene beobachtet werden, ist nicht zufällig. Sie beruht auf der bereits vorhandenen Wirklichkeitskonstruktion, der bisherigen Auswahl, den Ordnungen der Erfahrungen, den Mustern und Wahrnehmungsgewohnheiten.

Zur Erklärung eines beobachteten Phänomens werden Hypothesen und Ursache-Wirkungszusammenhänge gebildet, die dann Grundlage des Handelns sind. Phänomene können auf vielfältige Art und Weise erklärt werden. Auch sie folgen den bestehenden Wirklichkeitskonstruktionen, den Wahrnehmungs- und Erklärungsgewohnheiten.

Die Bewertung eines Phänomens erfolgt meistens blitzschnell. Sie kann positiv oder negativ und in allen Schattierungen ausfallen. Sie drückt sich besonders in Gefühlen aus. Die Schnelligkeit der Gefühle ist zum Teil überlebenswichtig. Man denke nur an Gefahrenmomente, in denen nicht lange nachgedacht werden kann.

All diese Prozesse spielen sich im Limbischen System unseres Gehirns ab. Dazu gehören limbische Teile der Großhirnrinde, Hippocampus-Formation, Amygdala, Mesolimbisches System und Neuromodulatorische Systeme (Roth, 2003). Das Limbische System vermittelt Affekte, Gefühle und Motivation und ist für das Lernen wichtig.

Der gesamte Konstruktionsprozess geschieht unbewusst und wird in der Regel nicht in der Abfolge Beobachtung, Erklärung, Bewertung wahrgenommen. Häufig werden zuerst die Gefühle erlebt, dann wird die Erklärung angeführt und zum Schluss erst das beobachtete Phänomen beschrieben. Die gegenseitige Abhängigkeit der drei Konstruktionsaspekte zeigt sich, sobald ein Aspekt verändert wird. Wenn die Erklärung für eine Beobachtung verändert wird, ändert sich die Bewertung. Wird z. B. das Verhalten eines anderen anders bewertet, statt böser Absicht, Krankheit als Ursache gesehen, so ändern sich auch Erklärung und Beobachtung.

Deshalb stellen die drei Konstruktionsaspekte gleichzeitig wichtige Ansatzpunkte für Beraten und Lehren dar. Einladungen an den Supervisanden bzw. den

Lernenden, andere Beobachtungen, Erklärungen, Bewertungen vorzunehmen, können, wenn sie anschlussfähig sind und angenommen werden, Veränderungen der Wirklichkeitskonstruktionen auf beiden Seiten bewirken.

Zusammenfassend kann man sagen, dass unter Wirklichkeitskonstruktionen alle affektiven und kognitiven Prozesse, die das Wahrnehmen, Erleben, Denken, Fühlen, Handeln eines Menschen steuern, zu verstehen sind. Sie bilden sich über den Prozess des Beobachtens, Erklärens und Bewertens von wahrgenommenen Phänomenen und deren Einordnung in die vorhandenen Muster. Diese Wahrnehmungs- und Deutungsgewohnheiten steuern ihrerseits die Auswahlprozesse der Wahrnehmung, sodass eine fortwährende Bestätigung des Bisherigen stattfinden kann.

Was bedeutet systemisch-konstruktivistisch »Lernen«?

Menschen und andere lebende Systeme (Familien, Gruppen, Organisationen) sind aus systemisch-konstruktivistischer Sicht autopoietische Systeme, d. h., es sind selbstorganisierte und selbstorganisierende Systeme, die autonom und aufgrund einer eigenen inneren Struktur operieren. Struktur determiniertheit bedeutet: Das Denken, Fühlen und Handeln folgt den eigenen Erfahrungen, den zum Teil früh gebildeten Deutungs- und Emotionsmustern. Lernen impliziert die Weiterentwicklung und Differenzierung bewährter und vertrauter Deutungsmuster.

Lebende Systeme sind von außen nicht direkt beeinflussbar. Sie verarbeiten Anregungen, Impulse, Reize von außen nach ihrer Eigenlogik und verhalten sich und lernen zu jedem Zeitpunkt so, wie es ihre interne Struktur vorsieht. Diese Struktur ist nicht starr, sondern verändert sich im Laufe des Lebens. Und sie ist immer ein Interaktionsprozess mit der Umwelt. Nach den Erkenntnissen der Hirnforschung konstruiert das Gehirn in hochkomplexen Abläufen Bedeutungsmuster, die größtenteils automatisch und unbewusst ablaufen (Roth, 2003).

Lernen ist eine Form von Wirklichkeitskonstruktion. Wir erkennen die Welt nicht so, wie sie »wirklich« ist, sondern wir konstruieren unsere Realität mit unseren Sinnen, Gedanken und Gefühlen. Beim Lernen wird die Realität sozusagen neu erfunden.

Lernen ist keine passive Informationsaufnahme, sondern ein aktiver, innen-gesteuerter Auswahlprozess. Als willkürlich gesetzten Beginn dieses Prozesses kann man die Wahrnehmung wählen. Grundsätzlich gibt es viel mehr wahrzunehmen als wahrgenommen wird. Deshalb muss in jeder Situation aus-

gewählt werden, und das geschieht wiederum auf der Basis der bestehenden Wirklichkeitskonstruktion. So ist es z. B. erklärbar, dass zwei Personen, die Zeugen eines Ereignisses sind, nie die gleiche Auswahl der Wahrnehmungen treffen und deshalb auch nicht zum gleichen Ergebnis kommen. Wie unterschiedlich Wirklichkeit konstruiert werden kann, zeigt sich häufig bei Gerichtsverhandlungen.

Ein anderes Beispiel: die Konstruktionsleistung des Hörers eines Vortrags. Sein Gehirn zeichnet das Gehörte nicht wie ein Tonband auf. Beim Zuhören werden Gedanken, Assoziationen, Gefühle ausgelöst, sofern mindestens eine Anschlussfähigkeit des Vortrags an die Welt des Zuhörers besteht. Die aufgenommenen Schallwellen (Vortrag) müssen vom Gehirn des Hörers mit Bedeutungen verbunden werden können, damit der Zuhörer seine Wirklichkeit (neu) konstruiert und auf diese Weise lernt.

Lernen wird nicht als Informationsaneignung gesehen, sondern als ein innengesteuerter Prozess innerhalb komplexer Zusammenhänge von biologischen und soziokulturellen Gegebenheiten (Roth, 2003) sowie emotionaler und motivationaler Vorgänge.

Wissen und Können lässt sich nicht vermitteln, der Unterrichtsstoff ist lediglich Auslöser für kognitive Operationen. Wir lernen das, was wir als bedeutungsvoll wahrnehmen und was an die eigene Struktur anschließt.

Lernen ist ein nicht beobachtbarer Prozess

Wie ist Lernen erkennbar? Wie stets, wenn man etwas erkennen möchte, braucht man eine Unterscheidung. Was also unterscheidet Lernen von Nichtlernen? Woran kann der Lehrende merken, dass der Lernende etwas gelernt hat? Ein Beobachter, z. B. der Lehrende, beobachtet den Lernenden mindestens zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten. Einmal zeigt der Lernende das gewünschte Verhalten (z. B. eine bestimmte Aussage machen), einmal nicht. Zwei Beobachtungen werden miteinander verglichen, in denen der Beobachtete Unterschiedliches zeigt. Es werden beobachtete Phänomene mit nicht beobachtbaren, vermuteten Prozessen (es wurde gelernt) im Inneren des Lernenden verbunden. Lernen ist also keine Beobachtung, sondern eine Erklärung für einen konstruierten Kausalzusammenhang. Allerdings sind viele Erklärungen möglich: Der Lernende hätte sich auch schon früher so verhalten (eine bestimmte Aussage machen) können, hat es aber nicht getan, der Lehrende hat auf die Unterschiede vorher nicht geachtet und vieles andere mehr. Die Erklärung, dass Lernen stattgefunden hat, ist nur eine von vielen Möglichkeiten.